

Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale : le cas de la philosophie

Robert Tremblay

Professeur de philosophie
Cégep du Vieux Montréal

FAUTE d'avoir atteint ses objectifs en ce qui a trait à l'enseignement de la philosophie, la récente réforme de l'enseignement collégial aura au moins eu l'avantage d'amener les professeurs à redéfinir leurs pratiques. Il faut continuer le travail de clarification des finalités éducatives poursuivies par le moyen de l'enseignement de la philosophie au collégial. Il peut être utile de revenir sur l'origine des difficultés éprouvées par cette discipline ces dernières années : la très grande diversité des contenus et des pratiques, l'élasticité des définitions des cours, l'incohérence de l'enseignement, les pratiques marginales frisant quelquefois la déviance institutionnalisée, l'impossibilité de comparer les contenus d'un collègue à l'autre ou même d'un professeur à l'autre, enfin l'impossibilité de spécifier ou, encore moins, de valider les apprentissages. Il y avait du pire et du meilleur, souvent plus de meilleur que de pire, mais même les pratiques les plus efficaces souffraient de l'incohérence de l'ensemble.

De notre point de vue, l'approche dite « par compétences » est une manière de définir les objectifs généraux poursuivis et non une formule ou un type particulier de pédagogie. Précisons immédiatement que nous entendons le terme « compétence » au sens large, comprenant les quatre dimensions de la connaissance (déclarative, procédurale, conditionnelle et métacognitive), et non comme la seule acquisition d'habiletés intellectuelles ou de comportements méthodiques. Cette définition n'implique nullement qu'on néglige l'acquisition des savoirs constituant le fonds culturel commun, comme certains l'ont craint.

Dans l'enseignement collégial de la philosophie, il fallait agir, et les meilleurs pédagogues l'avaient compris. Il fallait définir un programme plus cohérent, plus restrictif et plus contraignant. Il fallait définir des contenus minimaux communs et des habiletés intellectuelles à développer chez les étudiants. Il fallait que chaque département dessine un profil encore plus précis, de manière à introduire cohérence et comparabilité entre l'enseignement et les apprentissages, même si une grande latitude pouvait être laissée aux professeurs dans le choix des auteurs et des textes à l'étude (à l'intérieur d'un corpus défini). Ce travail était engagé, mais il faut admettre qu'il ne suscitait pas l'enthousiasme général parmi les enseignants !

Pour s'y retrouver dans l'approche par compétences, il importe de traduire les devis ministériels en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Préciser, en somme, les objectifs d'apprentissage visés dans les cours et considérer ces objectifs comme autant d'éléments qui contribuent au développement des compétences.

Malheureusement, et même si les résultats laissaient encore grandement à désirer, les efforts déjà consentis n'ont pas été pris au sérieux, et le Ministère a embrigadé les enseignants dans une démarche prétendument inspirée de l'approche par compétences pour définir *compétence et éléments de compétence*, en guise d'objectifs ; *contextes de réalisation et critères de performance*, en guise de standards ; et *activités d'apprentissage* en guise de contenus. Au départ, la communauté des professeurs de philosophie fut médusée, car le changement exigé d'eux était à 180 degrés. Rapidement, la stupéfaction a fait place à un activisme plus ou moins efficace, puis à la déception, car en bout de ligne, les résultats obtenus par les étudiants se sont avérés en deçà des attentes.

Ce qui cloche dans la démarche

La démarche a été entreprise sans définir le profil de sortie, ni analyser la possibilité de l'atteinte de ces objectifs dans les délais et les heures de formation impartis, avec les maigres moyens consentis à l'implantation de la nouvelle approche. Bref, l'improvisation a remplacé la réflexion, et la précipitation a tenu lieu de démarche. En fait, on comprendra que, selon notre analyse et celle de plus en plus de spécialistes et pédagogues, la démarche suivie n'a pas respecté les normes et les étapes requises dans l'implantation d'une véritable approche par compétences, qui joue ici plutôt le rôle d'une idéologie pédagogique, c'est-à-dire d'un discours justificateur au service d'un pouvoir d'experts. Aucune expérimentation n'a précédé le changement, aucun résultat probant n'a pu être produit pour le justifier.

Un peu de rigueur dans la réflexion s'impose maintenant. Partisans d'une certaine approche par compétences, ou par *objectifs d'apprentissage* comme nous le dirons plus loin, partisans d'une conception constructiviste de l'apprentissage, la réforme que nous avons vécue cette dernière année a été très frustrante parce qu'elle prétendait s'inspirer des idéaux que nous poursuivons, tout en mettant en place *une démarche contraire à ses prémisses essentielles*.

Texte de la communication présentée en atelier lors du 15^e colloque annuel de l'AQPC (Rivière-du-Loup, 7, 8 et 9 juin 1995).

Il fallait « brasser la cage », c'est évident, mais on risque maintenant de tuer la poule pour la forcer à pondre ! Bien que le programme actuel de philosophie soit plus précis et plus restrictif que le précédent, bien qu'il représente un progrès à certains égards, on n'a pas réussi à préciser et à clarifier suffisamment ses objectifs, notamment, comme le remarque pertinemment la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial dans un rapport récent, parce qu'il n'y a pas de lien direct entre la compétence et ses éléments ni, ajouterions-nous, entre le contexte de réalisation et les critères de performance. L'énoncé de la compétence est surtout en rapport avec le contexte de réalisation qui définit essentiellement un savoir-faire, et les éléments de la compétence délimitent un contenu assez vaste pour lequel *aucun* contexte de réalisation n'a été défini. De cette manière, l'objectif de clarification n'a pas été atteint, non à cause de l'approche par compétences en elle-même, mais à cause de la manière dont elle a été appliquée. Nous ne voulons certes pas critiquer les personnes qui ont contribué à la définition de ces éléments, mais plutôt la structure dans laquelle ils ont dû inscrire leur démarche.

Mais passons. Notre objectif n'est pas ici d'épiloguer sur les événements récents qui ont secoué le milieu collégial dans l'implantation de l'approche par compétences. Nous dirons simplement que cette réforme a été caractérisée par un manque de rigueur, une approche verticale sans égard aux professeurs, professionnels et cadres qui sont chargés de l'appliquer. Le diagnostic n'a pas été posé avec précision et la solution imposée n'a pas été validée par une expérimentation préalable. Le concept même de compétence est demeuré trop vague pour être opérationnel, et son interprétation donne maintenant lieu à de multiples variantes, certaines très étroites et techniques, voire technocratiques, d'autres très larges, au point où il est impossible de distinguer les compétences de ce que le vocabulaire précédent appelait des objectifs généraux.

Nous devons nous réjouir de ce que la réforme donne lieu à d'intéressantes initiatives pédagogiques dans la plupart des départements. Ces initiatives sont susceptibles de rénover en profondeur l'enseignement collégial, mais elles doivent souvent se développer à contretemps par rapport aux éléments de base du projet ministériel.

La compétence au sens large

En ce qui concerne la formation générale, Goulet a certes raison de préconiser une définition « large » des compétences. « On parle ici de capacités de niveau supérieur, de résolution de problèmes, d'intégration de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être ; on parle aussi de transfert d'apprentissages à des situations complexes et nouvelles qui ne se limitent pas aux fonctions de travail mais qui touchent aussi à la vie personnelle et sociale de l'élève¹. » Mais, il rappelle qu'en matière de « compétence » aucune convention de langage – et encore moins d'accord sur les visions et les visées éducatives sous-jacentes – n'existe actuellement au sein du personnel enseignant. Le Ministère parle une langue inconnue des professeurs et les professeurs ne s'entendent pas entre eux sur les définitions qu'il faut donner aux compétences ou aux objectifs d'apprentissage. Dans certains départements de philosophie, la confusion atteint des sommets inégalés ! Des polémiques aux motifs obscurs s'engagent, alors que les adversai-

res ne parlent pas de la même chose lorsqu'ils discutent de compétences.

On a voulu faire trop et trop vite, utilisant la notion d'approche par compétences comme un passe-partout censé clarifier les procédures d'évaluation à tous les niveaux, la formulation des programmes, les objectifs de l'enseignement général, les paramètres de l'évaluation des apprentissages et l'élaboration des plans de cours, voire des cours eux-mêmes. Par ailleurs, son implantation s'est faite sans que les acteurs sachent clairement ce dont il était question, avec des définitions de cours trop générales et trop larges, très mal comprises et très mal reçues par le milieu. En philosophie, cette situation a été redoublée par le choc subi suite à la perte d'un cours et par la mise au rancart du travail d'élaboration d'un nouveau programme qui ralliait malgré tout la majorité des coordonnateurs de département. Il n'est pas étonnant dans ces circonstances que la réforme ait suscité une grande méfiance.

Les objectifs d'apprentissage

Les défauts du cadre actuel semblent donner raison aux détracteurs de l'approche par compétences (qu'ils assimilent à une décomposition fonctionnelle d'actes professionnels) qui ont dès lors la partie facile et concluent hâtivement que cette manière de définir les objectifs des cours n'est adéquate que dans un contexte d'enseignement technique et qu'elle ne convient pas du tout à la formation générale.

Les détracteurs de l'approche par compétences en philosophie invoquent « la mise en scène des textes » et une mystérieuse « chimie de la classe » qui rendraient impossible la tâche de définir un cours de formation générale selon cette méthode. Ils soulignent les rapports de « séduction » et l'intersubjectivité qui seraient à la base de tout enseignement philosophique digne de ce nom. Ils ne reconnaissent pas l'importance de préciser et de clarifier les objectifs de l'enseignement général et de trouver des moyens adéquats pour vérifier l'atteinte de ces objectifs. Cet enjeu est pourtant crucial, spécialement en ce qui a trait à l'enseignement *obligatoire* de la philosophie. Bref, ils s'appuient sur des phénomènes qui interviennent certes dans le rapport pédagogique, mais qui demeurent accessoires par rapport aux finalités poursuivies, considérant de manière erronée l'enseignement de la philosophie comme un acte privé, exclusif et relevant de la seule conscience du professeur et de sa liberté académique. Ils oublient ou méconnaissent alors l'essentiel, soit la finalité de cet enseignement qui est l'apprentissage que tous les élèves sont censés accomplir à son contact.

Touzin définit adéquatement les objectifs d'apprentissage, bien qu'il cède comme bien d'autres à la tentation des distinctions byzantines entre l'énoncé de compétence et les objectifs : « Les objectifs d'apprentissage indiquent ce que l'élève doit *apprendre* pour atteindre un résultat correspondant à un élément de compétence². »

Il s'agit alors moins de développer des compétences – ce qui est une formulation correcte mais souvent interprétée de façon trop restrictive – *que de préciser des objectifs d'apprentissage, de se donner les moyens de les atteindre et de pouvoir en garantir*

l'atteinte par les étudiants. Si les objectifs sont précis et font l'objet d'un consensus social en matière de culture générale, si les moyens mis en œuvre sont adaptés à l'atteinte de ces objectifs, alors les résultats suivront pour tous les étudiants qui auront les préalables nécessaires.

Actuellement, dans la mesure où nous n'avons ni les moyens requis ni des fins suffisamment précises, il est illusoire de penser que nous puissions éviter les « arrangements de convenance » qui interviennent entre des professeurs désabusés et des élèves non intéressés, ou que nous puissions éradiquer les ruses des élèves qui saisissent vite les trucs qu'il faut mettre en place pour « passer son cours de philo » quand on ne « comprend rien » à ce que raconte le professeur : tricheries ordinaires du travail fait par la grande sœur, tricheries plus habiles du discours pastiché à la bibliothèque alors qu'on ne saurait dire ce dont il est question, tricheries « mutuelles » lorsque l'élève faible joue sur la faiblesse de jugement ou la faiblesse tout court de son professeur pour passer à 60 ! Tricheries de toute manière !

Ce vieux prof qui parlait à son aise / Très bien, sauf que c'était pour les chaises, chante Ferré dans « Quartier Latin ». Ou, comme dirait Saint-Onge, il ne suffit pas d'enseigner pour qu'ils apprennent : « Oui, il faut écouter pour apprendre et il faut parler pour enseigner. *Encore faut-il avoir l'occasion d'apprendre en écoutant et donner l'occasion d'apprendre en parlant.* Voilà les véritables préoccupations pédagogiques. Les élèves ont-ils eu l'occasion d'apprendre ?³ » Il faut malheureusement déplorer que, dans certains cours de philosophie, bien des élèves, ces quinze dernières années, ont surtout appris à supporter de longs discours incompréhensibles, plutôt qu'ils n'ont accédé aux trésors de la philosophie elle-même !

Quels objectifs ?

Définir les objectifs est nécessaire et suffisant, si l'on en tire toutes les conséquences ou si, comme disent nos psychologues humanistes, on est *congruent*. En formation générale, on ne développe jamais les compétences qu'indirectement et incomplètement en raison de la nature même de ces compétences. Les compétences développées par la formation générale se caractérisent par leur complexité, leur caractère global, leur nature progressive : adopter un point de vue critique, raisonner de manière logique, analyser correctement une situation sociale problématique, voilà des exemples qui parlent. Ils nous indiquent la nature des compétences à développer : ce sont des capacités globales, complexes, évolutives, qu'on ne peut développer qu'à l'issue d'un cheminement de programme et certainement pas à la suite d'un seul cours, aussi efficace soit-il ! C'est pourquoi il faut mettre l'accent sur ce qui concrétise l'énoncé de compétence, sur les objectifs d'apprentissage où l'on définit ce que l'élève doit précisément savoir, savoir-faire ou savoir-être.

Il importe donc de distinguer les objectifs relevant de l'acquisition de savoirs (de connaissances déclaratives), du développement de savoir-faire (de connaissances procédurales et conditionnelles) et de l'intériorisation de savoir-être (d'attitudes et de tournures d'esprit). Bien entendu, il faut se situer du point de vue de l'apprentissage des élèves pour définir ces objectifs.

En formation générale, on ne développe jamais les compétences qu'indirectement et incomplètement en raison de la nature même de ces compétences

La place de la philosophie dans le curriculum des élèves

La valeur culturelle et cognitive de la philosophie est incontestable. D'ailleurs, nous n'entendons presque jamais de critique sérieuse contre la présence de la philosophie dans le curriculum des élèves. Certes, il se trouve quelques professeurs (et quelques fonctionnaires) qui partagent les préjugés de certains élèves contre la philosophie : elle serait oiseuse, charlatanesque, inutile, voire nuisible ! Mais ils constituent une minorité. Au contraire, la densité, la profondeur de la réflexion, les finalités existentielles ou rationnelles de la philosophie paraissent formatrices et nécessaires à la plupart des pédagogues. Les critiques, celles qui font mal, s'adressent généralement à l'enseignement de la philosophie, à son incohérence ou à sa dispersion, plutôt qu'à la philosophie elle-même.

À ce moment-ci de la réflexion, la question pédagogique reste d'actualité et il importe de profiter de l'occasion pour tenter de faire un bilan de la situation de l'enseignement de la philosophie au collégial, bilan qui a cruellement fait défaut lors de la récente réforme et qui continue à s'imposer. *La problématique de l'enseignement de la philosophie au collégial est essentiellement une problématique pédagogique.* Les conceptions et les pratiques qui avaient cours ces dernières années étaient souvent inefficaces sur le plan de l'apprentissage effectif des élèves. En outre, les objectifs étaient définis de manière si vague qu'ils autorisaient toutes sortes de contenus de cours, de pratiques et de modalités d'évaluation. Diversité qui a surtout servi à discréditer un enseignement pourtant souvent très bon et consciencieux. Ainsi, une réforme s'imposait et, en un sens, l'exercice aura été utile en permettant la clarification et la précision des objectifs des cours et en suscitant la mise en place d'un immense chantier d'expérimentations pédagogiques dont sortent déjà quelques exemples remarquables d'équilibre et de bon jugement.

Malheureusement, encore aujourd'hui, bien des professeurs se trompent de cible, s'illusionnent sur leur impact et il arrive que les élèves ne retirent pas grand-chose de cet enseignement. Les méthodes d'évaluation sont souvent inadéquates et ne reflètent que très peu le degré réel d'apprentissage des élèves ou ne mesurent pas ce qu'elles seraient censées mesurer. Il faut dire que les élèves qui arrivent du secondaire, surtout dans les programmes professionnels, mais aussi dans plusieurs programmes préuniversitaires comme les sciences humaines, n'ont généralement pas les préalables nécessaires. Plusieurs professeurs ne

savent pas exactement ce que sont leurs objectifs pédagogiques, ils ne contrôlent pas leurs résultats et confondent l'intérêt que les élèves ont pour eux avec un apprentissage effectif. Ils croient que leur maîtrise personnelle du discours philosophique est garante de l'impact qu'ils ont sur les élèves. Certains baissent pavillon devant la tâche et le manque de préparation des élèves et sombrent dans l'animation psychosociale ou l'échange de simples opinions.

Un virage s'impose

En tant que professeurs, nous avons le devoir d'enseigner efficacement des contenus et des habiletés déterminés. Pour cela, il faut nous situer du point de vue de l'apprentissage effectué par les élèves. La considération de la « zone de développement proximal » (selon l'expression de Vigotsky) de chaque élève impose des contraintes importantes sur la complexité, le rythme, la quantité et la progression des apprentissages. La réflexion sur ces questions est à peine amorcée. Elle impose aussi de centrer notre attention sur les comportements attendus en tant qu'*indices* d'un développement plus global et en partie non observable.

L'approche par compétences, malgré les imperfections de son application au contexte actuel, voire les erreurs flagrantes commises lors de son implantation, a pour vertu principale de clarifier les objectifs et de les définir à partir de la position des élèves, de leurs progrès et des attentes qu'on a envers eux en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Elle invite à une évaluation critériée, plutôt que normative. Contrairement à ce qu'on en a dit, elle ne doit pas être conçue comme une formule pédagogique, une manière de concevoir l'enseignement ou de préparer des cours. De nombreuses formules pédagogiques sont compatibles avec une approche par compétences telle que nous l'entendons, mais toutes ces formules auront en commun de poursuivre des objectifs d'apprentissage spécifiés en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Une approche constructiviste de l'éducation met l'activité constructive de l'élève au centre du processus éducatif. Elle suppose qu'on définisse les objectifs poursuivis en visant un apprentissage effectif et au moins partiellement mesurable. Cependant, le « saucissonnage » des objectifs auquel l'approche par compétences a parfois donné lieu, faute d'une définition adéquate et appropriée au contexte de la formation générale, néglige, bien entendu, les objectifs à caractère plus synthétique et plus général, qui se développent lentement à travers un cheminement complexe et donc qui ne se prêtent pas du tout à une division étapiste très précise des cheminements. La programmation des activités d'apprentissage n'exclut pas forcément l'attention qu'on doit porter au non-mesurable ou à la prise en compte de cheminements personnels diversifiés. Ces considérations sont particulièrement importantes dans l'enseignement de matières complexes et fondamentales comme la philosophie.

C'est pourquoi nous adhérons volontiers aux principes de l'enseignement stratégique, comme l'ont défini Désilets et Tardif : « L'enseignement stratégique se caractérise par une préoccupation centrée sur le développement des habiletés cognitives de haut niveau telles que l'analyse, la créativité et la critique. Il met également l'accent sur la modélisation des stratégies méta-

cognitives qui aident l'apprenant à mieux gérer son propre processus d'apprentissage grâce à des activités conscientes de planification, d'évaluation et de correction de ses actions⁴. » Il doit également être sensible aux dimensions affectives de l'apprentissage. À notre avis, la précision des objectifs d'apprentissage est le principal catalyseur de la mise en place d'un enseignement stratégique.

Par conséquent, nous proposons, du moins pour la formation générale, d'adopter plutôt *une approche par objectifs d'apprentissage* – qu'on appellera « compétences », « capacités », « aptitudes » ou « habiletés intellectuelles » si l'on veut : ce ne sont là que conventions de langage qui permettent d'insister sur la formulation des objectifs en termes de verbes d'action indiquant ce que l'élève doit pouvoir accomplir à chaque étape de son apprentissage. Ainsi en viendrons-nous à clarifier nos attentes et à prendre en compte le niveau exact atteint par les élèves qui commencent un cours.

Des écueils à éviter

Il faut se méfier au plus haut point du jargon technique des sciences de l'éducation. Compétences, standards, critères de performance, contexte de réalisation : en quoi tout ce vocabulaire savant fait-il progresser le professeur aux prises avec une clientèle difficile, mal préparée aux études supérieures, *a priori* peu intéressée par sa matière ?

Ce que le *programme de formation générale des collèges* doit définir – car il s'agit bien d'un programme en soi, bien différent des programmes de concentration et nullement susceptible d'être validé par une quelconque épreuve-synthèse commune – ce sont :

- des objectifs d'apprentissage,
- des activités d'apprentissage, et
- des modalités d'évaluation des apprentissages.

Voilà tout ce dont le pédagogue a besoin. Mais il a besoin que ces éléments soient clairs, nets et précis, et adaptés au niveau de préparation de sa clientèle. Le reste, il en fait son affaire : exposés, discussions, exercices, travaux d'équipe, projets, tutorat, enseignement adapté, les moyens dont il dispose sont nombreux.

Contrairement à ce que prétend Gilles Tremblay⁵, l'absence d'intégration des objectifs de la formation générale à ceux de la formation technique n'est pas une faille majeure du processus. Elle ne mène pas à l'atomisation de la formation et à l'impossibilité de saisir les finalités de l'éducation. Au contraire, il faut reconnaître la spécificité irréductible de la formation générale, plutôt que de tenter à tout prix une intégration par laquelle la formation générale deviendrait la servante de la formation technique, comme c'est présentement le cas dans certains cours de la formation générale propre. Ou, si l'on préfère, on peut imaginer une intégration asymétrique de deux programmes de formation complémentaires, au niveau le plus élevé des visées éducatives globales.

Des compétences complexes

C'est précisément parce que, suivant Désilets et Brassard, « la compétence est un état de la personne et non pas une action ou un comportement⁶ », une qualité générale et abstraite, peu susceptible d'être modélisée lorsqu'on s'adresse aux compétences complexes, que la formation générale veut développer, qu'il faut privilégier une formation définie en termes d'objectifs d'apprentissage. Ces derniers, s'ils contribuent au développement d'une compétence, sont plus concrets, plus précis et plus susceptibles d'une intégration dans un devis pédagogique à caractère stratégique.

Comment définir des objectifs d'apprentissage pour les cours de philosophie

Les objectifs poursuivis appartiennent à trois catégories : ce sont des savoirs (connaissances déclaratives), des savoir-faire (connaissances procédurales) et des savoir-être (attitudes et dispositions).

Il faut décider quels sont les **savoirs** que nous considérons essentiels en des termes bien plus précis qu'actuellement et se donner les moyens de vérifier rigoureusement l'acquisition de ces savoirs. Dans ce processus de délimitation, il faut penser à des concepts, à des auteurs et à des textes.

Il faut définir les **savoir-faire** que nous voulons voir maîtrisés : quelles formes d'aptitudes logiques, quelle capacité d'argumenter et d'analyser, quel genre de synthèse ou de résolution de problèmes, quels types de réflexion écrite et quelles aptitudes au dialogue critique voulons-nous développer ? Il faut aussi nous donner des moyens adéquats pour développer d'abord et ensuite mesurer le développement de ces capacités. C'est ici qu'on doit inscrire les méthodes de travail que nous voulons que les élèves adoptent, les habiletés intellectuelles que nous voulons développer, les tâches terminales que nous voulons voir accomplies.

Puis, nous devons dire quels **savoir-être** nous voulons susciter ou développer. Il faut définir ce que nous entendons exactement

par capacité réflexive, conscience existentielle, aptitude à la pensée critique, capacité d'écoute et aptitude au dialogue critique.

Bien que nous n'en soyons pas satisfaits en raison des imprécisions et de la trop grande latitude qu'il autorise, nous avons fait l'exercice de transposer les compétences proposées par le nouveau programme de philosophie obligatoire en objectifs d'apprentissage tels que nous les avons définis. On trouvera donc, dans le tableau que nous présentons ici, une reformulation complète des objectifs d'apprentissage du premier cours obligatoire de philosophie tenant compte des énoncés actuels de la compétence et des éléments de compétence, des standards et des activités d'apprentissage, en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.

Dans le tableau, l'énoncé de compétence se retrouve comme dernier élément dans la dimension du savoir-faire. Les éléments de la compétence sont reformulés dans la colonne du savoir. Le contexte de réalisation est repris dans les modalités d'évaluation du savoir-faire. On ne doit pas faire une lecture horizontale de ce tableau : en effet, il n'y a pas de raison particulière de lier, par exemple, la « connaissance de la naissance de la rationalité » à la « reconnaissance des forces d'une argumentation » ou à « l'ouverture d'esprit ». En fait, chacun des éléments du savoir-faire et du savoir-être peut être relié aux trois éléments du savoir, même si certains rapports sont plus évidents que d'autres. Par ailleurs, les dimensions du savoir et du savoir-être donnent maintenant lieu à des modalités d'évaluation spécifiques. Ce tableau ne prétend pas être la représentation exacte et exhaustive du libellé officiel qui est beaucoup plus complexe et ambitieux. Il en reprend l'essentiel et il illustre clairement les différences entre l'acquisition des savoirs, l'apprentissage des savoir-faire et le développement des savoir-être, dimensions qui sont actuellement confondues. Nous pensons qu'une matrice de ce type pourrait favoriser grandement le travail de clarification des objectifs qui s'impose aujourd'hui comme il s'imposait hier. En outre, il faut comprendre ces objectifs d'apprentissage sous un « mode mineur » ; il s'agit d'un cours d'introduction qui doit avoir des objectifs d'apprentissage réalistes, compte tenu du faible niveau de préparation des élèves.

SAVOIR <i>Connaissances déclaratives à acquérir</i>	SAVOIR-FAIRE <i>Habiletés à développer</i>	SAVOIR-ÊTRE <i>Attitudes à cultiver</i>
Connaître la spécificité du discours philosophique, différencié sommairement du discours religieux et du discours scientifique.	Analyser des textes philosophiques en identifiant les idées directrices et les concepts clés.	Développer une attitude plus réfléchie et plus critique face aux discours établis.
Connaître la naissance de la pensée rationnelle en Occident – à travers des textes philosophiques de l'Antiquité gréco-romaine – et quelques moments de son évolution.	Reconnaître les forces et les faiblesses d'une argumentation philosophique.	Développer l'ouverture d'esprit et la capacité d'écoute nécessaires au débat rationnel.
Connaître quelques rudiments de la théorie de l'argumentation logique.	Développer une argumentation explicite, cohérente et pertinente, dans un texte suivi portant sur une question philosophique déterminée.	Acquérir une attitude réflexive plus systématique.
Modalités d'évaluation		
Passation d'examens relatifs aux matières étudiées.	Rédaction d'un texte argumentatif philosophique d'au moins 500 mots, à partir d'un texte de référence donné traitant d'une question philosophique déterminée.	Manifestation d'attitudes appropriées dans divers contextes de réflexion ou de discussion.

L'évaluation

Dans l'enseignement de la philosophie, il faut avoir des attentes réalistes mais fermes et se donner les moyens d'atteindre et de vérifier rigoureusement l'atteinte de ces objectifs. Ce devrait être l'affaire des départements et aussi d'une instance impartiale. Un « comité de sages », composé de professeurs de philosophie du collégial, mais aussi d'universitaires, de didacticiens de la philosophie et de spécialistes en mesure et évaluation, devrait définir le programme et disposer des moyens d'en vérifier l'accomplissement et les résultats. En l'absence d'une telle instance, les départements sont mis dans la position difficile d'être juges et parties. Un processus d'évaluation rigoureux et impartial de l'enseignement devrait accompagner cette transformation.

En ce qui concerne l'évaluation des élèves, on ne peut ignorer totalement l'importance de la mémorisation et des contrôles. On ne peut éviter certains contrôles aversifs sur les élèves, ni renoncer aux incitatifs externes positifs. Comme disait Spinoza, l'humain ne se mobilise que par crainte ou désir. Il faut jouer de l'un et de l'autre. Il faut de la discipline et du support.

Cela dit, nous devons considérer soigneusement le fait qu'on ne saurait vérifier l'acquisition d'un savoir comme on certifie le développement d'un savoir-faire. Actuellement, la situation à cet égard est plus que confuse. Le contexte de réalisation ne permet de mesurer que le savoir-faire. Les prétendus critères de performance n'en sont pas du tout ; ils sont plutôt formulés comme des spécifications de contenu. Rien n'est prévu pour vérifier l'acquisition des savoirs. En outre, la dimension du savoir-être est totalement obliérée, alors que son évaluation est certainement le problème le plus complexe qui se pose.

Il conviendrait de distinguer la vérification de l'acquisition des savoirs, par des examens à développement par exemple, et l'attestation des savoir-faire, par l'accomplissement de tâches semblables à celles définies par les « contextes de réalisation » actuels. Il conviendrait aussi de prévoir des modalités de vérification du progrès des élèves sur le plan des savoir-être, peut-être par le biais d'entrevues ou de journaux de bord. Bref, il faut repenser en profondeur l'évaluation, tant formative que sommative, afin de tenir compte des trois dimensions de l'apprentissage des élèves.

En classe !

Au plan des formules pédagogiques, il faut centrer la classe sur l'activité d'appropriation par les élèves, en combinant les formules inductives et déductives, les approches expositives et les approches exploratoires. De manière générale, il faut que la classe devienne un lieu d'apprentissage plutôt que de simple exposition de la matière. Il faut aussi tenir compte du caractère irréaliste des pondérations ministérielles en matière de travail hors-classe. Un élève moyen ne consacre pas plus de dix à douze heures d'étude par semaine pour l'ensemble de ses cours. Il faut donc maximiser l'impact pratique des heures de classe.

Pour notre part, nous divisons les activités de classe en trois parties à peu près égales : l'exposition semi-magistrale inductive ou déductive, la discussion de groupe centrée sur une tâche précise à accomplir, la période d'exercice donnant lieu à une évaluation formative. La classe comme telle doit être préparée par une lecture active. Les élèves en difficulté sont mis devant leurs problèmes et leurs responsabilités lors de rencontres tutorales d'encadrement, afin de donner à tous la possibilité de prendre conscience de leur position exacte vis-à-vis de la poursuite des objectifs d'apprentissage.

Cette classe de philosophie, que nous avons dessinée à grands traits, s'accommode de diverses formules et didactiques. Son principe est simple : *la classe doit servir l'atteinte des objectifs d'apprentissage, susciter le désir d'apprendre et fournir aux élèves les moyens et l'occasion de travailler méthodiquement à leur propre développement.*

Pour relancer le débat

Les efforts consentis par les professeurs de philosophie des collèges depuis un an dans le cadre de l'approche par compétences constituent un pas dans la bonne direction, mais l'essentiel du renouveau reste à venir. Il faut encore définir clairement et distinctement les objectifs d'apprentissage de chacun des cours et du programme de formation générale dans son ensemble en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Une certaine uniformisation est inévitable, bien qu'elle ne doive pas se faire au détriment de la diversité d'approches et de contenus : la philosophie dispose en effet d'un corpus des plus impressionnants, et il serait contre-productif d'obliger des professeurs à enseigner des matières qu'ils n'aiment pas ou comprennent peu. Il ne faut pas oublier que la diversité et le désaccord sont intrinsèques au champ philosophique : ce pluralisme participe de la formation philosophique elle-même. Il ne faut pas cependant prendre prétexte de cette situation pour refuser l'effort de cohérence qui s'impose : de grands changements dans les pratiques et un effort accru de formation des maîtres demeurent nécessaires.

On récolte ce que l'on sème, pouvait-on lire au fronton de ma classe de sixième année du primaire. Ce n'était pas bête ! La plupart des recherches pédagogiques fructueuses que nous pouvons lire ces temps-ci peuvent se résumer à ceci : ce que l'on enseigne explicitement, en précisant les critères de qualité qui président à l'évaluation, en mettant en place les activités

*Il faut encore
définir clairement et distinctement
les objectifs d'apprentissage
de chacun des cours
et du programme
de formation générale*

d'apprentissage appropriées et en mesurant exactement les résultats atteints par les étudiants, est acquis par la majorité des élèves. On récolte ce que l'on sème et que l'on entretient, mais la plante pousse par elle-même ! Aucune idéologie éducative ne peut ignorer ce principe, y compris dans sa dimension moralisatrice : l'élève doit faire les efforts qui s'imposent pour sa propre formation.

Nous devons être exigeants et clairs dans nos attentes ; nous devons enseigner explicitement les savoirs et les savoir-faire au niveau que les élèves sont capables de comprendre ; nous devons amener les élèves à faire leurs gammes, inlassablement ; nous devons juger sans prévention des résultats et ne certifier que les acquis authentiques. Alors peut-être pourrions-nous sans honte nous autoriser à nouveau du titre ancien de « maîtres de philosophie ». ■

RÉFÉRENCES

1. GOULET, Jean-Pierre, « Pour ne pas en finir avec l'approche par compétences... » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, mars 1995, p. 4.

2. TOUZIN, Ghislain, *Élaboration d'un plan de cours dans le contexte d'un enseignement par compétences*, Chicoutimi, Entreprises GT enr., 1994, p. 176.
3. SAINT-ONGE, Michel, *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?*, Pédagogie collégiale, 1990, Tirés à part, p. 20.
4. DÉSILETS, Mario et Jacques TARDIF, « Un modèle pédagogique pour le développement des compétences » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 2, décembre 1993, p.19.
5. TREMBLAY, Gilles, « À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 15.
6. DÉSILETS, Mario et Claude BRASSARD, « La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 4, mai 1994, p. 7.